

Krupp-Schleußner, Valerie

**"Kopfhörer rein, Welt aus." Individuelle Perspektiven auf musikalisch-kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund des capability approach**

Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. 1. Aufl. Münster; New York : Waxmann 2017, S. 87-103. - (Musikpädagogische Forschung; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Krupp-Schleußner, Valerie: "Kopfhörer rein, Welt aus." Individuelle Perspektiven auf musikalisch-kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund des capability approach - In: Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. 1. Aufl. Münster; New York : Waxmann 2017, S. 87-103 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-156274 - DOI: 10.25656/01:15627

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-156274>

<https://doi.org/10.25656/01:15627>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

*Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)*

# MUSIKPÄDAGOGIK UND KULTURWISSENSCHAFT

MUSIC EDUCATION AND  
CULTURAL STUDIES

# Musikpädagogische Forschung

## Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 38

Proceedings of the 38th Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)

# Musikpädagogik und Kulturwissenschaft

# Music Education and Cultural Studies



**Waxmann 2017**  
Münster • New York



### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Musikpädagogische Forschung, Band 38 Research in Music Education, vol. 38**

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3661-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Satz: Heide Reinhäckel, Berlin  
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

*Alexander J. Cvetko & Christian Rolle*

Vorwort ..... 9

*Editors' note*

*Barbara Hornberger*

Musik – Kultur – Pädagogik

Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven ..... 19

*Music – culture – education*

*Questions and perspectives of cultural science*

*Bernd Clausen*

Regionalität und Territorialität als kulturwissenschaftliche Kategorien

historisch-musikpädagogischer Forschung am Beispiel des Tonwortstreits:

Der Fall Raimund Heuler ..... 37

*Regionality and territoriality as categories of cultural studies*

*in historical research in music education: The latonisation dispute and*

*Raimund Heuler*

*Heinz Geuen & Christine Stöger*

„Spielarten“ – Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht

aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment ..... 57

*“Spielarten” – Making music in general music education from a cultural studies*

*perspective: A thought experiment*

*Marc Godau & Matthias Krebs*

Weiterbildung als Community of Practice?

Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung

„Zertifikatskurs tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“ ..... 73

*Further education as community of practice? Insights into the*

*research-based development of the “certificate course tAPP –*

*music with apps in cultural education”*

*Valerie Krupp-Schleußner*

„Kopfhörer rein, Welt aus.“ Individuelle Perspektiven auf musikalisch-kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund des *capability approach* ..... 87

*“Put on your headphones; tune out the world.” Individual perspectives on cultural participation in light of the capability approach*

*Andreas Kruse*

Wider eine Ästhetik (im Dienst) der Gewalt

Kulturwissenschaftliche Impulse zu einem musikpädagogischen Problem ..... 105

*Opposing aesthetics that serve violent ends: The impulses of cultural studies to move toward a music-educational approach to challenges*

*Stefan Orgass*

Ein System als Teil einer Theorie

Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen

Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik ..... 119

*A system as part of a theory: Reflections on the problem of demarcation as a problem of scientific music pedagogy*

*Michael Rappe & Christine Stöger*

„I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl“

Breaking lernen als Prozess der Identitätskonstruktion ..... 137

*“I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl”*

*Learning to break as an identity construction process*

*Christian Rolle, Elin Angelo & Eva Georgii-Hemming*

Mapping the methodological field of discourse analysis

in music education research

A review study, part I ..... 153

*Constanze Rora*

Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie

der Partizipation ..... 165

*Music as human practice in the perspective of phenomenological participation*

*Peter W. Schatt*

„... das Wörtlein: und“: Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung  
des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft ..... 181

*„...das Wörtlein: und“: Reflections on the exploration and development  
of the relationship between music education and cultural studies*

## **Freie Beiträge**

*Thomas Busch*

Die Entwicklung der Selbstregulation instrumentalen Übens  
in der späten Kindheit ..... 199

*The development of self-regulation in instrumental practice during late childhood*

*Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen*

Musikalisches Selbstkonzept und Musikalische Erfahrungheit beeinflussen  
die Entwicklung des Interesses am Schulfach Musik  
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern  
an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-  
Württemberg ..... 217

*Musical self-concept and musical sophistication influence the development of  
interest in music as a school subject. An empirical long-term study of German  
students at secondary schools*

*Marc Godau*

Apps in der musikpädagogischen Praxis  
Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen  
Technologien im schulischen Nachmittagsbereich ..... 237

*Music education practices with apps: Exploring the social construction of mobile  
technology in extracurricular classes*

*Michael Göllner*

Perspektiven von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern auf  
das Vexierbild Bläserklassenunterricht  
Eine qualitative Interviewstudie ..... 251

*Perspectives of teachers and pupils on the concert band as a picture puzzle  
A qualitative interview study*



<i>Christian Harnischmacher, Kilian Blum &amp; Viola Cäcilia Hofbauer</i>	
Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht .....	269
<i>Competence orientation and motivation of teachers in music lessons</i>	
 <i>Daniel Prantl &amp; Christopher Wallbaum</i>	
Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung	
Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen	
Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig .....	289
<i>The analytical short film in teacher training – Presentation of</i>	
<i>a seminar method and short report on the accompanying research</i>	
<i>at the University of Music and Drama, Leipzig</i>	
 <i>Gabriele Puffer</i>	
FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen	
von Musiklehrkräften .....	309
<i>FALKO-M: A tool for assessing music teachers' professional knowledge</i>	
 <i>Jürgen Vogt</i>	
Versuch über Kritische Musikpädagogik .....	329
<i>An essay on critical music education</i>	

Valerie Krupp-Schleußner

## **„Kopfhörer rein, Welt aus.“ Individuelle Perspektiven auf musikalisch-kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund des *capability approach***

*“Put on your headphones; tune out the world.” Individual perspectives on cultural participation in light of the capability approach*

*This article investigates musical participation in grade 7. Four profiles of musical participation reflecting the degree of the children's musical participation as well as their subjective well-being with respect to music, will be differentiated further by a qualitative analysis of written answers to open questions. These questions were part of a bigger survey for which we gathered data to investigate musical participation among students in secondary schools. Based on the capability approach, the analyses reveal that musical participation cannot be reduced to the classical dichotomy of participation and non-participation. By characterising the four profiles, it is instead possible to paint a multifaceted picture of the children's individual perspectives on their musical participation.*

### **Einleitung**

Kulturelle Teilhabe umfasst vor dem Hintergrund eines weit gefassten Kulturbegriffes eine Vielzahl rezeptiver, aktiver und produktiver Umgangsweisen mit Musik. Musikalisch-kulturelle Teilhabe spielt sich dabei in diversen Kontexten ab und kann unterschiedlichste Funktionen erfüllen. Von der UNESCO wird sie als ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens angesehen: „There is a general agreement that cultural participation is part of everyday life.“ (UNESCO Institute for Statistics, 2012, S. 17). Damit zusammenhängend sei sie „integral to the enjoyment of a fulfilling life experience“ (UNESCO Institute for Statistics, 2012, S. 17) und trage zu der „quality of life of a given community“ (Morrone, 2006, S. 30) bei.

Im Bereich der Musikpädagogik entstehen immer wieder neue Bildungsangebote, die Teilhabe ermöglichen und fördern sollen: Das venezolanische Jugendorchesterprojekt *El-Sistema*<sup>1</sup> ist in diesem Kontext als Vorreiter für viele kulturelle

---

1 Eine Beschreibung des Projektes findet sich z. B. in Baker (2014).



Bildungsangebote weltweit zu sehen, die sich Themen wie Teilhabegerechtigkeit und sozialer Inklusion verschrieben haben. In Deutschland ist das Programm *Jedem Kind ein Instrument*<sup>2</sup> (JeKi) in unterschiedlichen Realisierungen seit 2007 etabliert, darüber hinaus profitieren zahlreiche andere Projekte von der Förderung aus dem Bundesprogramm *Kultur macht stark*.<sup>3</sup> Mithilfe dieser Programme wird weitaus mehr Kindern als jemals zuvor ein Zugang zu kultureller Teilhabe und kultureller Bildung ermöglicht. Zahlreiche musikpädagogische Forschungsprojekte, die z. B. die Implementierung des Programms *Jedem Kind ein Instrument* begleitet haben und nach wie vor begleiten, sind der Thematik gewidmet. Darüber hinaus erfassen auch nicht genuin musikpädagogische Studien musikbezogene Aktivitäten im Kindes- und Jugendalter (Keuchel & Wiesand, 2006; Keuchel & Larue, 2012; Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2014, 2015). In diesem Kontext ist die Kulturtheorie Pierre Bourdieus von großer Relevanz (DiMaggio, 1982; Lehmann-Wermser, 2003; Huth & Weishaupt, 2009; Nagel, 2009). In den letzten Jahren werden aber auch verstärkt alternative Perspektiven auf Kultur und Teilhabe eröffnet, die sich teilweise auch explizit als Alternativentwürfe zu Bourdieus Theorien verstehen (DeNora, 2000; Prior, 2011; de Boise, 2016). So wird beispielsweise der mit Bourdieu verbundene starke Fokus auf (kulturelles) Kapital und auf Hochkultur kritisiert (Prior, 2015), ebenso wie der stark normative Rahmen, der sich hinsichtlich dessen, was als kulturelle Teilhabe anerkannt wird, vor diesem Hintergrund ergibt (Lareau & Weininger, 2003). Die individuelle Perspektive der Teilhabenden wird in diesem Kontext allerdings kaum adressiert.

Der vorliegende Artikel widmet sich der individuellen Perspektive von Schülerinnen und Schülern<sup>4</sup> der Klassenstufe 7 auf ihre eigene Teilhabe an Musikkultur. Dazu werden schriftliche Antworten analysiert, die im Rahmen der Fragebogenstudie *Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote* (Wilma) erhoben wurden. Die Analyse dient der inhaltlichen Beschreibung von vier Teilhabeprofilen, die auf der Basis der Höhe der Teilhabe an Musikkultur und subjektiver Angaben zur Zufriedenheit mit den eigenen musikalischen Möglichkeiten hergeleitet wurden (Krupp-Schleußner, 2016a, 2016b). Ausgangspunkt dafür ist die Annahme, dass die Teilhabe an Musikkultur nicht als einfache Dichotomie

2 Siehe [www.jedemkind.de](http://www.jedemkind.de) (eingesehen am 28.12.2016).

3 Siehe [www.buendnisse-fuer-bildung.de](http://www.buendnisse-fuer-bildung.de) (eingesehen am 28.12.2016).

4 Im vorliegenden Artikel soll mittels konsequenter geschlechtergerechter Formulierung dem Anspruch einer Gleichstellung von männlichen und weiblichen Personen auf sprachlicher Ebene Rechnung getragen werden. Zu diesem Zwecke werden Paarförmigkeiten (z. B. Schülerinnen und Schüler) sowie geschlechtsneutrale Formulierungen (z. B. Teilhabende) miteinander kombiniert. Dadurch soll eine ausgewogene mentale Repräsentation des Gelesenen in Bezug auf das Geschlecht gewährleistet werden, ohne die Lesbarkeit oder die sprachliche Ästhetik des Textes negativ zu beeinflussen (vgl. Blake & Klimmt, 2010, S. 302).



von Teilhabe und Nicht-Teilhabe betrachtet werden sollte, sondern dass zusätzlich eine subjektive Einschätzung der eigenen Möglichkeiten vor dem Hintergrund individueller Teilhabeziele eine wichtige Grundlage für die Einschätzung des Gelingens von Teilhabe und Teilhabegerechtigkeit sein kann.

## Theoretischer Hintergrund

Die theoretische Grundlage hierfür bildet der *capability approach*. Eine ausführliche Darstellung des Ansatzes findet sich in Krupp-Schleußner (2016a, 2016b), daher sollen an dieser Stelle nur die Grundzüge des Ansatzes dargestellt werden. Der *capability approach* (deutsch: Befähigungsansatz) stellt einen gerechtigkeitsphilosophischen Ansatz dar, der seit Ende der 1970er-Jahre von Amartya Sen (1979, 1999, 2012) und Martha Nussbaum (2011) entwickelt wird. Basierend auf der aristotelischen Idee eines *guten Lebens* entwickeln die Autoren eine eigene *Idee der Gerechtigkeit* (Sen, 2012): Der Grad der Gerechtigkeit einer Gesellschaft misst sich am „Ausmaß und an der Reichweite des eröffneten Spektrums effektiv realisierbarer und hinreichend voneinander unterscheidbarer Möglichkeiten und Handlungsbemächtigungen, über die Akteure verfügen, um das Leben zu führen, welches sie mit guten Gründen anstreben.“ (Otto & Ziegler, 2012, S. 41) Eine zentrale Annahme besteht darin, dass Ressourcen nicht das Ziel, sondern lediglich der Ausgangspunkt für die Realisierung dieses *guten Lebens* darstellen können.

Sen betrachtet die konkreten Teilhabeergebnisse einer Person (*functionings*) als die Ergebnisse eines Prozesses, in dem vorhandene *Rechte und Ressourcen* durch *individuelle und gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren* in Teilhabeergebnisse umgewandelt werden. Das dem Ansatz seinen Namen gebende Konzept der *capability* ist im Sinne der oben genannten Handlungsbemächtigungen zu verstehen: So entstehen aus dem Zusammenspiel von Rechten und Umwandlungsfaktoren Handlungsspielräume und es unterliegt individuellen Auswahlprozessen beziehungsweise Teilhabezielen, welche Teilhabemöglichkeiten ausgewählt und im Sinne eines *functionings* umgesetzt werden. Dementsprechend spielt die Freiheit, Dinge unter gegebenen Voraussetzungen zu tun (*freedom*) eine zentrale Rolle. Ein höheres Maß an *capability* ermöglicht einen höheren Grad an Freiheiten und an *agency* (Handlungsfähigkeit). Gleichzeitig bedeutet es aber auch Verantwortung jenen gegenüber, deren *capability* geringer ist. Dieser Gedanke stellt eine Weiterentwicklung jenes Gedankens dar, der sich z. B. auch im Grundgesetz der Bundesrepublik in Artikel 14(2) niederschlägt (Eigentum verpflichtet). Ein neo-liberales Eigenverantwortlichkeitsparadigma wird damit abgelehnt.

Über das Konzept des *well-beings* lenkt der Ansatz den Fokus auf die individuelle Perspektive der Teilhabenden. Ein hohes Maß an *well-being*, hier verstanden als subjektive Lebenszufriedenheit im Allgemeinen oder in einzelnen Bereichen des Lebens (Veenhoven, 2012), basiert auf der Übereinstimmung der realisierba-



ren und realisierten *functionings* mit den individuellen Teilhabezielen. Dementsprechend muss ein hohes Maß an Teilhabe nicht zwangsläufig mit einem hohen Maß an subjektivem *well-being* einhergehen und umgekehrt. Im Rahmen des Projektes WilmA konnten auf der Basis des *capability approach* vier Teilhabeprofile gebildet werden, die diese Annahme auch empirisch widerspiegeln. Die vier Profile wurden mithilfe der Höhe der *Teilhabe an Musikkultur* und des *domänenspezifischen well-beings* abgeleitet (vgl. Krupp-Schleußner, 2016a, S. 186f., 2016b).

## Fragestellung

Im Folgenden soll untersucht werden, ob die vier, mithilfe quantitativer Methoden abgeleiteten Teilhabeprofile auch anhand weiterer inhaltlicher Kriterien unterscheidbar sind, die sich aus der individuellen Perspektive der befragten Schülerinnen und Schüler auf die eigene Teilhabe ergeben. Dadurch sollen die vier Profile zum einen inhaltlich validiert werden, zum anderen sollen die Erkenntnisse Anhaltspunkte für weitere differenziertere Analysen der Teilhabe an Musikkultur liefern.

## Methoden

Als Datenbasis werden Daten aus der von 2013–2016 durchgeführten Studie *Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote* (WilmA) herangezogen. Im Rahmen dieser Studie wurden insgesamt 886 Schülerinnen und Schüler zweimal, zu Beginn der Klassenstufen 6 (2013) und 7 (2014), per Fragebogen im Klassenverband zu den Themen Teilhabe an Musikkultur und Transfer befragt (Krupp-Schleußner, 2016a, S. 123–126). Der vorliegende Artikel bezieht sich auf den Datensatz der Erhebung in Klassenstufe 7.

## Stichprobe

In die folgenden Analysen werden nur Kinder einbezogen, die sowohl in Klassenstufe 6 also auch in Klassenstufe 7 an der Erhebung teilgenommen haben. Dies entspricht der Substichprobe, die für die Bildung der Teilhabeprofile herangezogen wurde, da hierfür Daten aus beiden Erhebungszeitpunkten notwendig waren (Krupp-Schleußner, 2016a, S. 125f.). Damit umfasst die Analysestichprobe  $n=529$  Schülerinnen (58,8%) und Schüler (41,2%) aus insgesamt 13 Schulen beziehungsweise 35 Klassen. Die befragten Kinder waren zum Ende der Klassenstufe 7 durchschnittlich 12,6 Jahre alt. 202 Kinder (40,1%) haben in der Grundschule am JeKi-Unterricht teilgenommen.

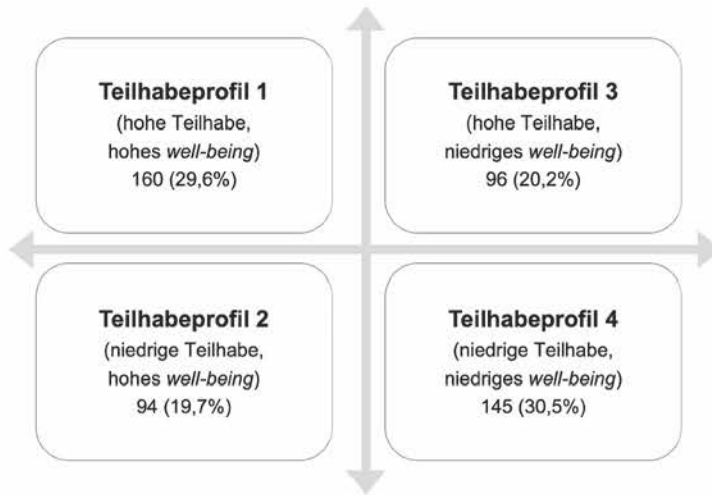


Abbildung 1: Verteilung der Stichprobe auf vier Teilhabepprofile

#### *Vier Teilhabepprofile*

Für die Bildung der vier Teilhabepprofile wurden zwei Variablen herangezogen: Die Variable *Teilhabepotenzial* (= Höhe der Teilhabe an Musikkultur) bildet die musikalisch-kulturelle Teilhabe der Kinder auf einer Skala ab, die insgesamt 30 dichotome beziehungsweise dichotomisierte Items zur Ausübung verschiedener musikalischer Aktivitäten umfasst (Krupp-Schleußner, 2016a, S. 164f.).

Die Variable *domänenspezifisches well-being* erfasst die subjektive Zufriedenheit mit den eigenen Möglichkeiten im Bereich der Teilhabe an Musikkultur mithilfe von sieben Items (Krupp-Schleußner, 2016a, S. 140–143). Zur Einteilung in die vier Profile wurde die Stichprobe jeweils am empirischen Mittelwert der beiden Variablen geteilt und die Fälle wurden entsprechend zugeordnet. So ergeben sich die vier Teilhabepprofile, die im Zentrum der nachfolgenden Untersuchungen stehen (Abbildung 1).

#### Datengewinnung

Der Fragebogen des Projektes WilmA enthielt Antworten auf zwei offene Fragen, die die Grundlage der folgenden Analysen darstellen:

1. Was ist dir in deinem Leben am allerwichtigsten, wenn es um Musik geht? (Fragebogen WilmA, Klasse 7, Frage 25)
2. Was ist, wenn es um Musik geht, dein größter Wunsch? (Fragebogen WilmA, Klasse 7, Frage 26)



Mit beiden Fragen sollen Aspekte erfasst werden, die dazu beitragen, dass Kinder mit ihrer eigenen Teilhabe an Musikkultur zufrieden oder unzufrieden sind (domänenspezifisches *well-being*). Insbesondere die Antworten auf die zweite Frage sollen auch Rückschlüsse auf Defizite oder Teilhabebehindernisse geben.

Insgesamt liegen 403 Antworten auf Frage 1 und 365 Antworten auf Frage 2 vor. Tabelle 1 zeigt die Anzahl der Antworten pro Frage und Teilhabeprofil.

Tabelle 1: Vorliegende Antworten pro Teilhabeprofil (Häufigkeiten)

	Frage 1	Frage 2
Teilhabeprofil 1	122	117
Teilhabeprofil 2	71	66
Teilhabeprofil 3	72	70
Teilhabeprofil 4	97	78
ohne Profil	41	34
gesamt	403	365

Die Antworten wurden in SPSS eingegeben. Im Zuge dessen wurden Rechtschreibungs- und Grammatikfehler korrigiert, sofern dies das Verständnis oder die Aussage der Antworten nicht beeinträchtigte.

## Auswertungsmethoden

Die inhaltliche Beschreibung der Teilhabeprofile basiert auf einer Kombination aus qualitativen und quantitativen Strategien der Datenanalyse. Dabei liegt der Analyse ein Dreischritt zugrunde:

- (1) Kodierung aller Antworten mithilfe eines Kodierleitfadens: Zunächst wurden die Grundkonzepte, die sich aus dem *capability approach* ergeben (also *Rechte, Ressourcen, individuelle und gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren, functionings, well-being* und *Freiheit*), deduktiv als Kategoriensystem herangezogen und 20% der Antworten auf die erste Frage wurden mithilfe dieses Systems ein erstes Mal kodiert. Darauf basierend wurde der Kodierleitfaden induktiv erweitert beziehungsweise ausdifferenziert. Mithilfe des daraus resultierenden finalen Kodierleitfadens<sup>5</sup> wurden dann alle Antworten durch drei Personen unabhängig voneinander vollständig kodiert.<sup>6</sup> Dabei sollten nur maximal die zwei wichtigsten Aspekte jeder

5 Der ausführliche Kodierleitfaden kann auf Anfrage durch die Autorin bereitgestellt werden.

6 Neben der Autorin wurden die Antworten durch die Mitarbeiterinnen Nina Düvel (Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover) und Kathrin Böhner (Universität Bremen) kodiert.

Tabelle 2: Kategorien des finalen Kodierleitfadens

Kategorie	
<b>1. Capability (Hauptkategorie)</b> <b>1.1 Umwandlungsfaktoren</b> 1.1.1 individuelle Umwandlungsfaktoren Elternunterstützung individuelle Teilhabeziele 1.1.2 gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren Musikunterricht <b>1.2 Ressourcen</b>	<b>2. Freedom (Hauptkategorie)</b> Autonomie/Freiheit/Respekt
<b>3. Functionings (Hauptkategorie)</b> Musikhören/Mitsingen/Konzerte Instrumentalspiel/Singen/Tanzen musikalisches Wissen komplexe Functionings Medienumgang soziale Aspekte musikalisch-kultureller Teilhabe low involvement	<b>4. Well-being (Hauptkategorie)</b> intrinsischer Wert von Musik Spaß/Zufriedenheit
	<b>5. Weitere Kategorien</b> lebenslanges Involviertsein nichts Identitätsbildung Präferenz

Antwort kodiert werden, woraus sich zwei Kodierungen pro Antwort ergaben. Im Anschluss wurden die Kodierungen verglichen: Wenn mindestens zwei Personen die gleiche Kategorie vergeben hatten, wurde diese für die finale Kodierung gewählt. Nur bei Fällen mit drei unterschiedlichen Kodierungen wurde die abschließende Kodierung im Team diskutiert (6–8% der Fälle bei jeder der beiden Fragen). Die Entscheidung für eine Kategorie wurde in diesen Fällen gemeinsam im Team getroffen. Als Reliabilitätsmaß für die Übereinstimmung der Ratings wurde Cohens  $\kappa$  (Kappa) berechnet.<sup>7</sup> Der Median der Werte für die drei möglichen Raterpaare beträgt für Frage 1  $\kappa=0,73$  für die erste und  $\kappa=0,59$  für die zweite Kodierung. Für Frage 2 liegt der Median bei  $\kappa=0,65$  für die erste und bei  $\kappa=0,35$  für die zweite Kodierung (vgl. hierzu Wirtz & Caspar, 2002, S. 56–59).

- (2) Quantitative Analyse der Kategorien: Im zweiten Schritt wurde die Häufigkeit des Vorkommens der einzelnen Kategorien deskriptiv analysiert. Anschließend wurden ebenfalls deskriptive Vergleiche zwischen den Teilhabeprofilen gezogen.
- (3) Die Ergebnisse aus Schritt zwei werden im dritten Schritt wiederum qualitativ interpretiert.

7 Cohens  $\kappa$  stellt ein zufallskorrigiertes Maß zur Überprüfung der Rating-Übereinstimmung bei nominal skalierten Daten dar:  $\kappa$  kann Werte zwischen -1 und +1. Eine gute Übereinstimmung ist bei Werten zwischen 0,6 und 0,75 gegeben. Der niedrige zweite Wert für Frage 2 ist durch die hohe Anzahl an Missings zu erklären.



## Ergebnisse

Im Ergebnis erfasst der Kodierleitfaden 18 Kategorien, von denen eine nicht in die weitere Auswertung miteinfließt, da sie dem Konstrukt nicht eindeutig zuzuordnen ist: Diese Kategorie beinhaltet alle Aussagen, in denen Kinder ihre musikalischen Präferenzen zum Ausdruck bringen. Im Folgenden wird nur überblickshaft auf die deskriptiven Analysen der Häufigkeiten eingegangen. Der Schwerpunkt soll in der qualitativen Interpretation dieser und der damit verbundenen inhaltlichen Darstellung der Teilhabeprofile liegen.

### Deskriptive Analyse

Insgesamt liegen 403 Antworten zu Frage 1 und 365 Antworten zu Frage 2 vor, für die mithilfe der Kategorien in der finalen Kodierung 1117 Codes vergeben wurden (601 für Frage 1, 516 für Frage 2). Abbildung 2 zeigt die Häufigkeit der vergebenen Codes pro Kategorie und nach Frage.<sup>8</sup>

Zunächst ist auffällig, dass musikbezogene Aktivitäten wie *Musikhören, Mitsingen, Konzertbesuche, Instrumentalspiel, Tanzen und Singen* in den Antworten eine gleichermaßen hohe Rolle spielen. Besonders die zweite Frage nach dem größten Wunsch, wenn es um Musik geht, ruft offenbar die Formulierung konkreter *individueller Teilhabeziele* hervor. Die häufigste Kategorie, die hiermit im Zusammenhang genannt wird, ist *Instrumentalspiel/Singen/Tanzen* (in 59,1% der Fälle,  $p < 0,05$ ), weil beispielsweise das Erlernen eines (weiteren) Instrumentes als Wunsch formuliert wird. Eine unerwartet große Rolle spielen insgesamt Formulierungen, die in die Kategorie *Autonomie, Freiheit, Respekt* fallen. Ebenfalls ist überraschend, dass das Elternhaus beziehungsweise die Unterstützung durch die Eltern in nur sehr wenigen Antworten eine Rolle spielt, ebenso wie der Musikunterricht. Aspekte der *Identitätsbildung* werden ebenfalls wenig thematisiert oder werden durch Aussagen über die eigenen Musikpräferenzen ausgedrückt. Während weiterhin *Spaß* besonders in der ersten Frage als wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit Musik genannt wird, spielen in der zweiten Frage häufiger *Ressourcen* eine Rolle.

### Charakterisierung der Teilhabeprofile

Als besonders differenzierend für die inhaltliche Beschreibung der Profile erweisen sich die Kategorien *Individuelle Teilhabeziele, Spaß, Autonomie/Freiheit/Respekt, Niedriges Involviertsein* und *Ressourcen*. Dies kann sowohl anhand der Häu-

<sup>8</sup> Kategorien mit weniger als fünf vergebenen Codes werden nicht in die Auswertung miteinbezogen und werden dementsprechend in der Abbildung nicht erwähnt.

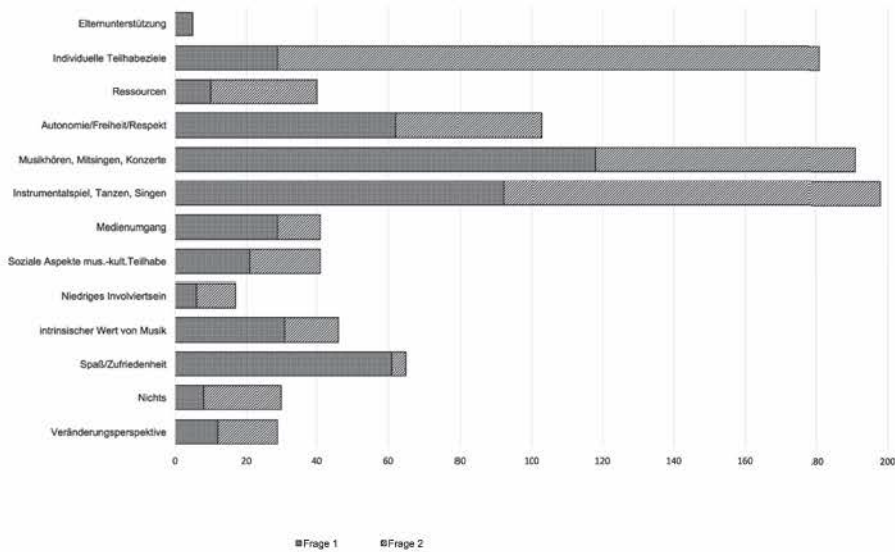


Abbildung 2: Anzahl der vergebenen Codes pro Kategorie (Häufigkeiten)

figkeit der Nennungen in diesen Kategorien als auch an den inhaltlich unterschiedlich ausgeprägten Antworten innerhalb der Kategorien gezeigt werden. Auf diese Kategorien werden sich die nachfolgenden Auswertungen hauptsächlich beziehen. Die inhaltliche Konkretisierung der vier Teilhabeprofile basiert zum einen auf den Häufigkeiten der Kategorien, die jeweils für die einzelnen Profile zu beobachten sind, sowie auf der inhaltlichen Interpretation der Antworten.

**Teilhabeprofil 1:** „Üben, üben und noch mehr üben und später ein berühmter Instrumentalist zu werden.“ (179470326)

Verschiedenste Formen der Teilhabe an Musikkultur (*functionings*) spielen in diesem Profil erwartungsgemäß eine wichtige Rolle. Sehr oft tritt die Nennung eines *functionings* zusammen mit einer weiteren Kategorie auf, wobei es häufig entweder um Spaß oder um die Konkretisierung von Teilhabezielen geht.

30 Antworten verweisen darauf, dass Musik mit *Spaß* verbunden sein sollte. Dabei werden verschiedene Aspekte benannt: Einerseits werden *Spaß* und Freude mit Musik im Allgemeinen oder mit dem Musikhören verbunden („Dass Musik einen erfreut und man Spaß hat, wenn man Musik hört“ (172130214) oder „Dabei zufrieden zu sein und Spaß zu haben.“ (171410311)). Andererseits stehen dabei auch die sozialen Aspekte von Musik im Vordergrund („Dass man Spaß hat und mit Anderen zusammen Musik machen kann“ (130350208)). Konkreter wird *Spaß* auch im Zusammenhang mit dem Spielen eines bestimmten Instrumentes oder dem Singen oder Rappen in Verbindung gebracht („Mein Schlagzeug spiele ich



*super gerne und es macht mir Spaß, genau wie das Gitarrespielen.“ (179990102) oder „[...] weil Rappen mir sehr Spaß macht.“ (172130317)).*

In 66 Antworten werden darüber hinaus individuelle Teilhabeziele formuliert. Im Vergleich zu den anderen Profilen fällt auf, dass diese Ziele häufig sehr konkret sind: Zum einen wird vielfach das Ziel genannt, auf dem eigenen Instrument „gut“ oder „besser“ zu werden, in zwei Fällen werden auch Vorbilder genannt („*Dass ich im Cello spielen genauso gut bin wie mein Opa oder besser.“ (130820127) und „Irgendwann so gut Klavier zu spielen wie meine Mutter.“ (130830225))*). Konkreter sind Formulierungen wie „*Bei Jugend musiziert den 1. Preis gewinnen“ (179470215) oder „Dass ich richtig gut in Schlagzeug und berühmt werde. Ich möchte mit einen paar Anderen eine Band gründen, mit der wir viele Auftritte haben.“ (172130204)* In einigen Aussagen wird zusätzlich der Anspruch formuliert, eine Aktivität längerfristig zu verfolgen oder ein Ziel später im Leben zu erreichen („*Dass ich niemals aufhöre mit dem Saxophon zu spielen.“ (171410327))*). Es ist nicht verwunderlich, dass in diesem Profil auch der intrinsische Wert musikalischer Aktivitäten eine Rolle spielt: Antworten wie „*No music, no life.“ (172130109) oder „Musik ist mein Leben. Ich könnte ohne sie nicht leben.“ (177290326)* stehen dafür beispielhaft.

Fragen von Autonomie und Freiheit werden in diesem Profil ebenfalls adressiert: Die Kategorie ist dabei positiv und negativ besetzt. Negativ wird bisweilen der Einfluss der Eltern wahrgenommen („*Mir ist wichtig, dass es keinen Zwang gibt. Viele Eltern nehmen Musik, Sport etc. viel zu ernst. Ich hasse sowas.“ (177290409))*). Aber auch ohne konkreten Bezug zu den Eltern gibt es Formulierungen dazu, dass man etwas „*nicht machen muss*“, dass es „*keinen Zwang geben darf*“, und dass man selbst entscheiden möchte, ob man z. B. ein Instrument lernen möchte oder nicht. Positiv ist die Kategorie in dem Sinne besetzt, dass es Kindern wichtig ist, dass sie Musik hören und spielen können, wann und wo immer sie wollen und so lange sie wollen und dass, ganz allgemein, Musik und Musizieren nicht verboten werden.

Insgesamt kann also belegt werden, dass für viele Kinder dieses Profils die musikalisch-kulturelle Teilhabe einen wertvollen Bestandteil der eigenen Lebensführung darstellt. Darauf verweisen die häufig vorkommenden Kategorien *Spaß* beziehungsweise *Intrinsischer Wert von Musik* in Kombination mit den diversen *individuellen Teilhabezielen*. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Studien von Pitts (2005, 2009, 2012): Sie identifiziert *enjoyment* als eine zentrale Kategorie für die Anbahnung langfristigen musikalischen Involviertseins über die Lebensspanne:

„[P]articipants [tended] to emphasize the enjoyment, the sense of social connection and belonging, and the broadening of musical awareness and skills that resulted from their membership of performing groups or attendance at festivals and concerts. [...] enjoyment was the critical factor, sustaining participants in activities which could



at times be demanding, expensive and frustrating, but which always yielded some element of satisfaction and pleasure.“ (Pitts, 2005, S. 120)

Auch die hier vorliegenden Antworten verweisen auf die erwähnte Bedeutung der Kombination von Freude oder Spaß mit sozialen Aspekten und der Herausforderung des Erwerbs von Fähigkeiten für die Entwicklung individueller Teilhabeziele und für das Gelingen von Teilhabe.

**Teilhabeprofil 2:** *„Ich bin zufrieden damit, dass ich aufgehört habe ein Instrument zu spielen und dass ich wenn schon Musik auf CDs oder im Radio anhöre. Ich habe keinen großen Wunsch bezogen auf Musik.“* (179470302)

Insgesamt liegen für dieses Profil weniger Antworten vor. So werden konkrete Teilhabeziele zwar auch, aber deutlich seltener formuliert. Die wenigen Aussagen, die vorliegen, finden sich größtenteils in den Antworten auf Frage 2 und sind in ihrem Tonfall moderater: Antworten wie *„Regelmäßig zu üben bzw. nicht zu viel zu üben.“* (130350214), *„Meine Geigenstücke schön spielen zu können.“* (130290104) sind eher charakteristisch als solche, die betonen, dass man etwas *richtig gut* oder wenigstens *besser* können möchte. Auf die Kategorie *Spaß* entfallen in diesem Profil keine Nennungen.

Zentral werden in diesem Profil die Kategorien *Niedriges Involviertsein* und *Autonomie*. Antworten wie *„Ich habe mit Musik wenig zu tun.“* (172130103) oder *„Musik ist mir in meinem Leben nicht so wichtig.“* (177290112) sind hierfür beispielhaft und sind in Profil 1 nicht auffindbar. Sie sind zum Teil gekoppelt an Aspekte von Freiheit und Autonomie: *„Ich möchte kein Instrument spielen. Ich möchte nicht am Musikunterricht teilnehmen. Ich möchte Musik hören.“* (172130113). Auch hier werden die Eltern erwähnt, allerdings eher mit Bezug auf das Musikhören: *„Dass die Eltern einem nicht verbieten, welche Musik man hört.“* (130350115).

Insgesamt kann also inhaltlich belegt werden, dass Kinder, die diesem Profil zugeordnet werden, ein deutlich geringeres Interesse an einer aktiven Teilhabe an Musikkultur vorweisen als Kinder in Profil 1. Das Interesse konzentriert sich scheinbar eher auf rezeptive Aktivitäten. Es bleibt zu fragen, ob dieses scheinbar geringere Interesse wirklich so gering ist oder ob hier das Phänomen der adaptiven Präferenzen eine Rolle spielen könnte. Dieses besagt, dass Menschen sich in der Regel mit den Lebensumständen abfinden, in denen sie leben, und dass sie dementsprechend auch ihre Ansprüche den aktuellen Gegebenheiten anpassen. Sen greift das Phänomen auf, das mitunter als Kritikpunkt für seinen Ansatz herangezogen wird:

„[People] tend to adjust their desires and expectations to what little they see as feasible. They train themselves to take pleasure in small mercies. The practical merit of such adjustments for people in chronically adverse positions is easy to understand:



this is one way of making deprived lives bearable.“ (Sen, 2008, zit. nach Kremakova, 2013, S. 399).

Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass in dem hier vorliegenden Teilhabeprofil adaptive Präferenzen eine Rolle spielen. Es konnte allerdings für diese Gruppe bisher nicht nachgewiesen werden, dass der soziale Status einen negativen Einfluss hätte (Krupp-Schleußner, 2016a). Dies lässt zumindest die Annahme zu, dass falls adaptive Präferenzen vorliegen, dies nur bei wenigen Kindern der Fall ist. Um diese Annahme zu überprüfen, müsste jedoch eine breitere Datenbasis herangezogen werden. Die Tatsache, dass Kinder so explizit formulieren, dass sie nicht teilhaben möchten und dass ihnen Musik nicht so wichtig ist, zeigt jedoch, dass sie in quantitativen Untersuchungen nicht vorbehaltlos in die gleiche Gruppe eingeordnet werden sollten wie Kinder, die aufgrund einer sozialen Benachteiligung nicht teilhaben können, obwohl sie dies eigentlich wollen. Im Zweifel könnten dadurch die Effekte des sozialen Status sogar unterschätzt werden.

**Teilhabeprofil 3:** *„Dass Allerwichtigste ist für mich, täglich Musik zu hören. Kopfhörer rein, Welt aus. Es war mir auch sehr wichtig, Trompete zu spielen.“* (172130231)

Wie in Profil 1 werden auch hier häufig konkrete und ehrgeizige Teilhabeziele genannt (*„Dass ich mit Geigen nicht aufhöre, dass meine Lehrerin mich herausfordert [...]“* (130350203)). Auffällig ist aber, dass hier das Singen weitaus zentraler ist: Antworten wie *„Dass ich sehr gut singen könnte.“* (130350216), *„Mein größter Wunsch wäre, einmal auf einer Bühne zu stehen und solo zu singen und dass [das] Publikum klatscht und jubelt.“* (177290310), *„Dass ich später eine gute, schöne und hohe Stimme habe.“* (179470229) sind hierfür exemplarisch. Die Ansprüche an das Instrumentalspiel sind moderater als in Profil 1, was Ausdrücke wie *„einigermaßen gut“*, *„später einmal“* zeigen. Auch sind die Formulierungen insgesamt unspezifischer und meist in Antworten auf Frage 2 (Wunsch) zu finden: *„Zu lernen wie man Geige spielt.“* (130050521), *„Ein Instrument zu spielen und gut singen zu können.“* (130290111). Dies deutet darauf hin, dass die Aktivitäten solcher Kinder in dieser Gruppe bisher eher nicht im Bereich des Instrumentalspiels liegen und das hierfür unter Umständen Barrieren bestehen, die zu einem niedrigeren *well-being* führen.

Die Kategorie *Spaß* wird im Teilhabeprofil 3 im Vergleich zu Profil 1 deutlich seltener genannt. Die Qualität der Aussagen ist jenen des Teilhabeprofiles allerdings ähnlich. Ein Unterschied findet sich allerdings in den Aussagen, die der Kategorie *Autonomie, Freiheit, Respekt* zuzuordnen sind: Auffällig ist, dass die Kategorie hier deutlich weniger negativ besetzt ist als in den beiden ersten Profilen und dass die Entscheidungsgewalt der Eltern gar nicht erwähnt wird. Eher finden sich Aussagen wie *„Dass ich und auch andere Kinder mehr Musik machen können.“* (130290113) oder *„Ein eigenes Instrument zu haben.“* (130460113), wobei beide Aussagen eher auf das Nicht-Vorhandensein bestimmter Freiheiten ver-



weisen. Dass die Eltern in den Antworten der Kinder hier nur eine geringe Rolle spielen, deckt sich mit Ergebnissen aus vorherigen Untersuchungen zur Bedeutung von Musik im Elternhaus (Krupp-Schleußner, 2016a, S. 190).

**Teilhabeprofil 4:** „*Dass jeder Mensch ein Instrument spielen oder Musik hören kann, obwohl man es sich nicht leisten kann.*“ (172130305)

Dass die Kinder in dieser Gruppe das niedrigste musikalische Involviertsein vorweisen, zeigt sich bereits daran, dass im Vergleich zu Profil 1 (160 Kinder mit 239 Antworten), hier bei 145 Kindern nur 175 Antworten vorliegen und dass diese Antworten v. a. deutlich kürzer ausfallen als im Profil 1. Während dort insgesamt 351 Codes vergeben wurden, entfallen auf das Profil 4 nur 210 (ohne die Kategorie *Präferenz*).

Auf die Kategorie *Spaß* entfallen in diesem Profil lediglich zehn Antworten. So scheint die Verknüpfung musikalisch-kultureller Teilhabe mit Aspekten von Spaß oder Freude gering zu sein. Die Kategorie *Individuelle Teilhabeziele* weist eine andere Antwortcharakteristik als in Profil 1 auf. Von den 32 Codes aus dieser Kategorie entfallen 23 zudem auf Antworten der Frage 2 (Wunsch).

Wie in Profil 1 gibt es (wenige) Nennungen zu Teilhabezielen wie „*Gut Klavier spielen zu können.*“ (179470208). Auffällig sind Antworten wie „*Dass ich mal gut singen kann.*“ (172130310), „*Einigermassen Klavier/Keyboard zu spielen.*“ (130120218) oder „*Dass ich mal mein eigenes Lied machen kann.*“ (177290120), in denen Begriffe wie *einigermassen*, *mal* oder auch *irgendwann* oder *eines Tages* darauf verweisen, dass diese Ziele entweder in eher ferner Zukunft liegen könnten oder nicht wirklich ernsthaft angestrebt werden beziehungsweise unter momentanen Voraussetzungen unter Umständen nicht zu erreichen sind.

Die Kategorie *Niedriges Involviertsein* spielt hier, ähnlich wie in Profil 2, eine Rolle, wobei die Antworten weniger dediziert darauf verweisen, was nicht gewollt ist (z. B. „*nichts*“, „*Hab keinen Wunsch, wenn es um Musik geht.*“ (177290325) oder „*Relativ nix.*“ (172130112)). Hinter solchen Antworten könnten eher adaptive Präferenzen stehen als hinter der Aussage „*Ich möchte kein Instrument spielen.*“ (172130113, siehe oben). Während in quantitativen Analysen ein Einfluss sozioökonomischer Faktoren beziehungsweise des Bildungshintergrundes der Eltern auf die Profiltugehörigkeit nur in geringem Maße über den häuslichen Bücherbesitz nachgewiesen werden konnte (Krupp-Schleußner, 2016a, S. 190)<sup>9</sup>, wird diese Tendenz durch das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler hier deutlicher. So finden sich zahlreiche Antworten, in denen das Fehlen von Ressourcen konkret adressiert wird oder in denen auf andere Weise ein niedriger sozialer Status als Teilhabehindernis sichtbar wird. Ressourcen werden insbesondere in

9 Durch einen nicht ausreichenden Rücklauf von Elternfragebögen konnten keine ausreichend belastbaren Daten mit Blick auf Einkommen, Beruf und Bildungshintergrund aller Eltern gewonnen werden, wodurch die Aussagekraft der Analysen eingeschränkt war.



Antworten auf Frage 2 thematisiert: Antworten wie „Dass ich bessere Kopfhörer kriege.“ (171410209), „Ein Zimmer zu haben, wo man einfach mal so reingehen kann und einfach mal so Instrumente spielen kann.“ (179470102), „Irgendwann ein richtiges Klavier zu haben und kein Keyboard.“ (130790220) können hierfür als Belege angeführt werden. Wenngleich es sich hier nur um einzelne Belege handelt, zeigt sich im Vergleich doch ein deutlicher Unterschied zum Profil 2 mit ebenfalls niedriger Teilhabe.

## Zusammenfassung

Insgesamt können die vier Teilhabeprofile, die bislang mittels quantitativer Methoden abgeleitet wurden, auch inhaltlich gut voneinander abgegrenzt charakterisiert werden. Während die Antworten in Profil 2 deutlich bestätigen, dass Kinder hier weniger Interesse zumindest an aktiver musikalisch-kultureller Teilhabe haben, wird in Profil 3 nicht gänzlich klar, worin das dort vorliegende, niedrigere *well-being* begründet ist. Weitere qualitative Untersuchungen wären notwendig, um dies genauer zu beleuchten. Das offene Antwortformat der Fragen führt sicherlich auch dazu, dass es zu einer leichten Verzerrung hinsichtlich der quantitativen Gruppeneinteilung kommt. Die Auswertung zeigt aber, dass die Profile inhaltlich durchaus unterscheidbar und relativ klar abgrenzbar sind, sodass weitergehende Analysen differenzierte Aussagen hinsichtlich der Gründe, die zu einer gelingenden Teilhabe beitragen oder diese verhindern, erlauben.

## Diskussion und Fazit

Programme wie JeKi stellen einen wichtigen Türöffner für die Entwicklung einer individuell bereichernden Teilhabe an Musikkultur dar. Darüber hinaus ermöglichen sie weitergehende allgemeine gesellschaftliche Teilhabe, z. B. durch die Möglichkeit, später in Ensembles zu spielen. Sie erweitern damit die *capability* eines jeden Kindes, das teilnimmt und ermöglichen eine informierte Entscheidung darüber, ob auch nach Ende des Programms weiterhin ein Instrument erlernt werden soll oder nicht.

Wissenschaftliche Untersuchungen wie auch Entscheidungsträger im Bereich der kulturellen Teilhabe legen oftmals und mal mehr oder weniger explizit zwei Prämissen zugrunde (vgl. dazu auch Bamford, 2010): Zum einen jene, dass die Verfügbarkeit von Instrumenten, also von Ressourcen, sowie die Ermöglichung der Teilnahme am Unterricht bzw. an hochkulturellen Aktivitäten automatisch zu mehr Teilhabegerechtigkeit führt, zum anderen jene, dass Teilhabe an Musikkultur für *alle* Menschen gut ist, dass sie also Bestandteil dessen sein könnte, was man als ein *gutes Leben* bezeichnen könnte. Die vorliegenden Analysen ermög-

lichen einen kritischeren Blick: Zum einen ist die Verfügbarkeit von Ressourcen nicht ausreichend. Selbst, wenn sie vorhanden sind, ist auf individueller Ebene eine Offenheit für musikalische Bildungsprozesse notwendig und muss dafür gesorgt werden, dass hinreichende Möglichkeiten eröffnet werden, dass Ressourcen auch in individuell bedeutsame Teilhabe konvertiert werden können.

Zum anderen muss kritischer in Betracht gezogen werden, dass nicht alle Kinder die gleichen musikalischen Aktivitäten anstreben. Busch und Kranefeld (2012) verweisen bereits auf diesen Aspekt und dessen Problematik, wenn sie anmerken, dass in der Gruppe der Kinder, die das Programm verlassen, eben nicht zwischen Kindern, die aussteigen müssen und Kindern, die aussteigen wollen, unterschieden werden kann. Der *capability approach* stellt mit seinen Grundannahmen sowie mit seiner Auslegung des *well-being*-Konzeptes einen geeigneten Rahmen dar, um diesem Anspruch in der Teilhabeforschung gerechter zu werden. Dies bedeutet nicht, dass Kinder, die erst einmal musikalisch-kultureller Teilhabe nicht zugewandt sind, nicht an diese herangeführt werden sollten. Ebenso wie für andere Bildungsinhalte gilt hier, dass die Wertigkeit dieser nicht immer direkt erkannt wird, sondern dass sie sich erst im Laufe der Zeit erschließt.

„The child when it grows up must have more freedom. So when you are considering a child, you have to consider not only the child's freedom now, but also the child's freedom in the future.“ (Sen im Interview mit Saito, 2003, S. 25)

Nimmt man diesen Anspruch ernst, so sind die Verfügbarkeit von Ressourcen und die formale Chancengleichheit unabdingbar, aber letztlich nicht hinreichend, sondern nur Voraussetzungen zur Schaffung von mehr Teilhabegerechtigkeit und zur Ermöglichung gelingender Teilhabe. So muss gerade aus wissenschaftlicher Sicht genauer untersucht werden, ob und wie Bildungsprogramme die Ziele erreichen, die sie anstreben (Baker, 2014). Eine Erweiterung um Perspektiven wie jene, die der *capability approach* aufwirft, erscheint hierfür unabdingbar.

## Literatur

- Baker, G. (2014). *El-Sistema. Orchestrating Venezuela's Youth*. New York: Oxford University Press.
- Bamford, A. (2010). *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. Münster: Waxmann.
- Blake, C. & Klimmt, C. (2010). Geschlechtergerechte Formulierungen in Nachrichtentexten. *Publizistik*, (55), 289–304.
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2012). Teilhabegerechtigkeit oder ungleiche Chancen. Wer verlässt das Programm „Jedem Kind ein Instrument“? In T. Greuel & K. Schilling-Sand-



- voss (Hrsg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (S. 145–158). Aachen: Shaker.
- de Boise, S. (2016). Post-Bourdiesian Moments and Methods in Music Sociology: Toward a Critical, Practice-Based Approach. *Cultural Sociology*, 10(2), 178–194.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades U. S. High School Students. *American Sociological Review*, 47(2), 189–201.
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2014). *KIM-Studie 2014*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2014/KIM\\_Studie\\_2014.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2014/KIM_Studie_2014.pdf) [26.06.2017].
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2015). *JIM-Studie 2015*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM\\_Studie\\_2015.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM_Studie_2015.pdf) [26.06.2017].
- Huth, R. & Weishaupt, H. (2009). Bildung und hochkulturelle Freizeitaktivitäten. *Journal for educational research online*, 1(1), 224–240. <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4563/> [15.11.2016].
- Keuchel, S. & Larue, D. (2012). *Das 2. Jugend-KulturBarometer. Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab*. Bonn: Arcult Media.
- Keuchel, S. & Wiesand, A. J. (2006). *Das 1. Jugend-Kulturbarometer. Zwischen Eminem und Picasso*. Bonn: Arcult Media.
- Kremakova, M. I. (2013). Too Soft for Economics, Too Rigid for Sociology, or Just Right? The Productive Ambiguities of Sen's Capability Approach. *European Journal of Sociology*, 54(3), 393–419.
- Krupp-Schleußner, V. (2016a). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach* (= Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 4). Münster: Waxmann.
- Krupp-Schleußner, V. (2016b). Der Capability Approach in der musikpädagogischen Teilhabeforschung. Empirische Anwendung eines capability-basierten Modells der Teilhabe an Musikkultur. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 7(1), 1–29. <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=140> [27.12.2016].
- Lareau, A. & Weininger, E. B. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and Society*, 32(5), 567–606.
- Lehmann-Wermser, A. (2003). „...es waren ja nicht viele Musikbegeisterte bei uns in der Klasse“. *Musikunterricht im Freistaat Braunschweig 1928–1938*. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung.
- Morrone, A. (2006). *Guidelines for measuring cultural participation*. Montreal (CA): UNESCO-UIS.
- Nagel, I. (2009). Cultural Participation Between the Ages of 14 and 24: Intergenerational Transmission or Cultural Mobility? *European Sociological Review*, 26(5), 541–556.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Harvard: Harvard University Press.

- Otto, H.-U. & Ziegler, H. (2012). „Erziehung und der Befähigungsansatz – Capability Approach.“ In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 38–42). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Pitts, S. (2005). *Valuing Musical Participation*. Aldershot: Ashgate.
- Pitts, S. (2009). Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education*, 26(3), 241–256.
- Pitts, S. (2012). *Chances and Choices: Exploring the Impact of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Prior, N. (2011). Critique and Renewal in the Sociology of Music: Bourdieu and Beyond. *Cultural Sociology*, 5(1), 121–138.
- Prior, N. (2015). Bourdieu and Beyond. In J. Shepherd & K. Devine (Hrsg.), *The Routledge Reader on the Sociology of Music* (S. 349–357). New York: Routledge.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17–33.
- Sen, A. (1979). Equality of what? *Tanner lectures on human values*, 1, 195–220. [http://tanernerlectures.utah.edu/\\_documents/a-to-z/s/sen80.pdf](http://tanernerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/s/sen80.pdf) [27.06.2017].
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2012). *Die Idee der Gerechtigkeit* (2. Auflage). München: dtv.
- UNESCO Institute for Statistics (2012). *Measuring Cultural Participation*. Montreal (CA): UNESCO-UIS.
- Veenhoven, R. (2012). Happiness, Also known as Life Satisfaction and Subjective Well-being. In K. C. Land, A. C. Michalos & J. M. Sirgy (Hrsg.), *Handbook of Social Indicators and Quality of Life Research* (S. 63–77). New York u. a.: Springer.
- Wirtz, M. & Caspar, F. C. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.

Dr. Valerie Krupp-Schleußner  
Hochschule für Musik, Theater und Medien, Hannover  
Institut für musikpädagogische Forschung  
Emmichplatz 1  
30175 Hannover  
[valeriekrupp@posteo.de](mailto:valeriekrupp@posteo.de)